
This is the **published version** of the bachelor thesis:

Martos Marín, Judith; Alcalde, Rosa, dir. La implicació de les dones marroquines en l'educació dels seus fills : anàlisi des d'una perspectiva comparativa entre capitals culturals. 2015. 32 pag. (847 Grau en Educació infantil)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/141243>

under the terms of the  license

LA IMPLICACIÓ DE LES DONES MARROQUINES EN L'EDUCACIÓ DELS SEUS FILLS: ANÀLISI DES D'UNA PERSPECTIVA COMPARATIVA ENTRE CAPITALS CULTURALS

Judith Martos Marín – Tutora Rosalina Alcalde Campos- TFG UAB 2015

0. Resum

A continuació desenvolupem una recerca de caire qualitatiu sobre els models i nivells d'implicació de les mares marroquines en l'educació dels seus fills a Catalunya, tot realitzant una comparativa entre els resultats segons els capitals culturals de les mares. Així doncs, un col·lectiu amb molta presència a les escoles catalanes deixa de ser desconegut quan catorze mares ens expliquen les seves experiències. D'aquesta manera descobrim que, a pesar de les diferències conegudes pels capitals culturals presentats, totes les mares entrevistades demostren una gran implicació en l'educació dels seus fills així com una elevada adhesió a l'escola i uns estils d'implicació modelats.

Paraules clau: educació dels fills, implicació parental, capitals culturals i dones marroquines.

A continuación desarrollamos una investigación de tipo cualitativo sobre los modelos y niveles de implicación de las madres marroquíes en la educación de sus hijos en Cataluña, realizando una comparativa entre los resultados según los capitales culturales de las madres. Así pues, un colectivo con mucha presencia en las escuelas catalanas deja de ser desconocido cuando catorce madres nos cuentan sus experiencias. De esta manera descubrimos que, a pesar de las diferencias conocidas por los capitales culturales presentados, todas las madres entrevistadas demuestran una gran implicación en la educación de sus hijos así como una elevada adhesión a la escuela y unos estilos de implicación de modelaje.

Palabras clave: educación de los hijos, implicación parental, capitales culturales y mujeres marroquíes.

We are going to present the development of qualitative research on models and levels of involvement of Moroccan mothers in the education of their children in Catalonia, making a comparative between the results according to the cultural capitals of the mothers. A group, with elevated presence in Catalan schools, starts being known when fourteen mothers tell their experiences. It's how we find that, despite the differences known by cultural capitals submitted, all mothers interviewed showed great involvement in the education of their children, as well as elevated adherence at school and also styles modeled involvement.

Key words: children education, parental involvement, cultural capitals, and Moroccan women.

1. Introducció

En aquesta recerca es pretén conèixer la implicació de famílies en l'educació dels seus fills, un dels temes més importants a tenir en consideració com a mestres ja que constitueixen el primer entorn educatiu dels infants el qual hem de prendre com a punt de partida en les escoles. Podem tenir presents les paraules de Molero (2003, 63) *"La participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la vida de los centros educativos es importante, pero más aún de la de padres i madres, ya que éstos son los auténticos responsables de la educación de sus hijos e hijas."*

Per expressar la influència de les conductes dels pares cap als seus fills hem de tenir present que, segons el Departament de Benestar i Família (2002) en *l'Estudi sociològic de la família*, els pares són

els que més influeixen en la funció socioeducativa dels infants. De fet, es considera que els pares són els primers referents socioculturals i de suport emocional bàsic pels infants. A més, són models a seguir, especialment en les primeres edats, no només a través de la interacció directa amb els seus fills sinó també de forma indirecta en la relació amb la resta de membres de la família i del món exterior.

Són moltes les investigacions que se centren en el model educatiu que les famílies ofereixen als seus fills. Tot i això, a Espanya trobem una manca de recerca en relació a determinats col·lectius com els d'origen estranger, fet que es contradiu amb la necessitat palesa de coneixença d'aquests, donada l'elevada presència en les escoles. De fet, no podem oblidar que la immigració és un fenomen social en creixement, que cada vegada, ens ofereix una realitat social i cultural més variada, ja que és un dels factors més importants i influents en tots els àmbits de la nostra societat, especialment en l'educatiu.

Així doncs, hem volgut focalitzar la nostra investigació vers els models d'implicació parental però en un col·lectiu concret: les mares marroquines. Considerem que en termes generals esdevé el col·lectiu amb major presència a les aules catalanes i alhora amb un alt grau de desconexió per part de la resta de la societat, que el fa enigmàtic i moltes vegades també estigmatitzat. Per tant, considerem que cal afavorir més recerques en aquest àmbit que ens permetin conèixer i comprendre determinats col·lectius amb més profunditat com a via per al respecte i la tolerància. A més a més, com a mestres considerem que ens ofereix la possibilitat d'adequar l'ajuda i l'ajust a les possibles necessitats del col·lectiu, com també d'aprofitar els avantatges que ofereixen per treballar conjuntament vers la millora de l'educació.

2. Marc teòric: les aportacions de la literatura a la investigació.

2.1 La implicació parental

Definim la implicació parental com *“el grado de interés, compromiso y apoyo que los progenitores manifiestan y desarrollan sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas”* (González Pineda et al., 1997), citats per Alcalde (2012, 3). Cal afegir les consideracions d'Esteve Rodrigo (2004) el qual observa que la implicació parental està relacionada amb les mostres de suport, reforç i proximitat dels pares cap als fills, les quals influeixen en gran mesura als aprenentatges. Així doncs, entenem que les interaccions que es creen entre pares i fills són bàsiques per la incorporació i l'aprenentatge dels infants en la societat i en la cultura que els envolta. De fet, González-Pienda et al. (2002) fa referència a nombrosos estudis on han aportat dades que donen suport a la tesi que diverses dimensions de l'ambient i les condicions familiars es troben molt implicades en el rendiment acadèmic dels fills, concretament sobre les característiques cognitives i motivacions vers l'aprenentatge.

Per entendre la implicació parental i analitzar amb més deteniment com es dona en les famílies estudiades hem de tenir presents determinades característiques. Per fer-ho partim de l'autor

Martínez-Pons (1996), citat per González-Pineda et al (2002), el qual explica que la implicació de la família en el rendiment acadèmic dels infants ha estat estudiada des de dues perspectives: els factors sociofamiliars i els processos i mètodes amb què la família s'implica en l'aprenentatge dels seus fills i filles.

Per una banda, segons exposa aquest autor trobem els factors sociofamiliars i les característiques econòmiques i culturals, els quals influencien les expectatives dels pares respecte l'èxit i futur dels seus fills i els mètodes educatius que realitzen. En aquest sentit, observem com en funció de les diferents situacions culturals, econòmiques i socials de la família, els progenitors mostren una visió sobre la funcionalitat i valor de l'educació, que alhora influenciarà en la que construirà el seu fill/a.

De fet, cal tenir present les diverses actituds que les famílies desenvolupen vers l'escola a partir d'aquests factors sociofamiliars, i que afecten el seu model d'implicació. Si partim de la classificació establerta per autors com Enguita (1988) trobem diferents formes d'entendre i relacionar-se amb l'escola (adhesió, instrumentalització, acomodació, inhibició) en funció de la identificació amb la cultura escolar i amb la institució escolar, és a dir, la funcionalitat o instrumentalització.

Podem dir que trobaríem una actitud d'Adhesió quan la família posseeix una alta percepció d'instrumentalització de l'escola i una alta identificació amb la cultura escolar. Si pel contrari ens trobem una baixa percepció d'instrumentalització de l'escola i una baixa identificació amb la cultura escolar, es tractaria d'una família amb actituds d'inhibició o Resistència. Així, quan trobem una família amb una alta identificació de la cultura escolar però amb baixa percepció de la instrumentalització, es tractaria d'una actitud d'Acomodació. En canvi, quan trobem una família amb una baixa identificació de la cultura escolar però amb alta percepció de la instrumentalització, es tractaria d'una actitud d'Instrumentalització o dissociació.

		Identificació amb la cultura escolar	
		Alta	Baixa
Identificació amb la institució escolar (instrumentalització)	Alta	Adhesió	Instrumentalització
	Baixa	Acomodació	Inhibició

Per altra banda, aquesta implicació també se centra en els mètodes que realitzen les famílies cap a l'aprenentatge i rendiment dels seus fills/es. És a dir, les formes específiques en què la conducta de la família incideix en els processos d'aprenentatge i rendiment acadèmic dels infants. Així trobem que Martínez-Pons (1996), citat per Alcalde (2011) i Gonzalez-Pineda (2002), afirma que la implicació parental influeix en el procés d'autoregulació, és a dir, en la forma que els fills construeixen la seves maneres de gestionar-se a l'hora d'assolir un objectiu o una meta; com també afecta les creences personals sobre les competències que han de realitzar els estudiants, el que ell expressa com *autoconcepte acadèmic*. Aquest autor defineix la implicació de la família en aquest procés a través de quatre tipus de conductes:

En primer lloc, trobem el **Modelat** que explica que els pares motiven l'aprenentatge, fixen objectius i utilitzen estratègies per assolir-los, així com revisen resultats i ajusten comportaments. Cal afegir

que els pares ofereixen models d'autoregulació en cadascuna d'aquestes fases per poder ser observats i imitats pels seus fills i filles. En segon lloc, segons Pons trobem l'**estimulació o suport i motivació** en què els pares afavoreixen la continuïtat i motivació dels seus fills/es en els estudis malgrat les condicions adverses. Després trobem el model de **facilitació o ajuda** en el qual la família aporta diversos recursos i mitjans com poden ser materials, estratègies i models d'organització, per tal que els seus fills i filles puguin autoregular-se en l'aprenentatge. I en darrer lloc, es troba la **recompensa**, model que explica com els pares reforcen les conductes dels seus fills i filles es que impliquin algun grau d'autoregulació.

Pel que fa aquests processos d'implicació podem afegir les consideracions d'Esteve Rodrigo (2004). Aquest autor exposa com es pot mesurar la implicació parental en funció de les seves reaccions en relació a la proximitat de les conductes i comportaments dels fills i filles vers les normes del funcionament familiar. Així doncs, explica que l'acceptació i la implicació paternal serà elevada quan els pares ofereixen mostres d'afecte, satisfacció i estima, quan el comportament s'adequa a aquestes normes. En canvi exposa que l'acceptació i la implicació seran baixes quan es mostra indiferència. Per altra banda, trobarem una acceptació i implicació elevada quan es produeix un comportament inadequat a les normes establertes i els pares recorren al diàleg, al raonament i la negociació; per contra, la implicació serà reduïda si es recorre a la disciplina i el càstig.

A tall de conclusió hem pogut destacar diversos factors que influeixen la implicació de les famílies en l'educació del seu fill, i que cal tenir presents per entendre i analitzar la complexitat d'aquest fenomen. Així trobem per una banda els factors sociofamiliars que determinen les actituds vers l'escola, i per l'altra banda les conductes d'implicació que es poden desenvolupar segons la manera d'incidir en els processos d'aprenentatge.

2.2 Relació entre l'èxit educatiu, la motivació i la implicació parental

Partint de la sociologia de l'educació, exposada per Alcalde (2013), observem que hi ha tres aspectes claus estretament relacionats amb la implicació parental com són els capitals socials i culturals, les expectatives socials i educatives, i finalment els models de socialització familiar.

Així doncs, podem destacar que, un dels primers factors que influeixen la implicació parental és el nivell social i econòmic de les famílies. Espitia i Montes (2009) expliquen que, en el seu estudi sobre la influència de les famílies en el procés educatiu dels seus fills desenvolupat a Colòmbia amb famílies de nivell socioeconòmic baix, les escoles afirmaven que aquestes no s'implicaven, ja que no podien proporcionar els recursos materials, ni disposaven de temps per estar amb ells, ni fomentaven hàbits d'estudi entre d'altres.

Un segon factor a tenir present és el capital cultural dels progenitors. No podem oblidar que, el suport de les famílies en les tasques escolars i activitats culturals esmentades també es veurà influenciat pel grau d'escolaritat dels progenitors, és a dir, el nivell sociocultural. Així, s'estableix una relació directament proporcional entre els capitals culturals de les famílies i els resultats

acadèmics dels fills i filles, ja que els valors sobre l'escola determinen les actituds i el compromís amb les activitats educatives, fet que es tradueix en una predicció negativa per als infants amb progenitors amb nivells culturals baixos (Morales, 1999; Stevenson i Baker, 1987; Hernández, J. et al., 2006; citats per Espitia i Montes, 2009). Així, tal com observem amb la següent cita l'actitud que desenvolupen les famílies pot esdevenir clau en la motivació dels seus fills.

"El interés que la familia tenga depositado en la educación parece ser un factor determinante, incluso más que el económico, en el rendimiento escolar, porque si los niños y las niñas encuentran eco en casa de lo que ellos hacen en la escuela, lógicamente, esto motivará su trabajo." (Morales et al., 1999, 60) citat per Espitia i Montes (2009, 101).

En tercer lloc, destaquem com a condicionants de la implicació parental les expectatives educatives i socials, les quals trobem que estan estretament relacionades amb les condicions de vida de les següents generacions. Autors com Espitia i Montes (2009) destaquen en el seu estudi que les famílies amb un nivell socioeconòmic baix atribueixen gran importància a l'educació cercant millores de les condicions de vida i estatus social. Així, podem extreure que en aquests casos es generen tot un seguit d'actituds vers l'escola que es relacionen estretament amb la consecució d'aquests objectius.

Cal afegir, que tal com explica Alcalde (2012), aquests objectius vers l'educació poden anar en relació a l'aprenentatge o al rendiment, és a dir, a incrementar les capacitats o a demostrar-les, segons González (1996). Així, en el cas dels progenitors amb objectius d'aprenentatge la seva influència farà que els fills i filles estiguin més interessats a adquirir noves capacitats i millorar els coneixements, independentment dels errors. En canvi, el cas de les famílies centrades en l'interès, els fills i filles buscaran valoracions positives sobre els resultats, especialment dels progenitors, i intentaran evitar les negatives. Cal destacar que es creu que són els primers objectius els que tenen més relació amb l'èxit educatiu. Un aspecte a tenir present és que són aquests objectius els que normalment es troben en famílies amb nivells econòmics i culturals més elevats. Així entenem que segons els objectius dels pares i les mares, els infants i joves adquireixen motivacions diferents en relació als estudis i expectatives de futur, com poden ser l'aprenentatge en si mateix o la valoració social.

No podem oblidar que una bona part de les famílies emigrades tenen com a objectiu la mobilitat social, que es tradueix en les expectatives dipositades en les següents generacions. D'aquesta manera els pares i mares tenen grans esperances en l'escola com a instrument per aconseguir-ho, influenciant així en les expectatives que els fills i filles interioritzen, segons Alcalde (2012). D'aquesta manera les metes de canvi social es traduirien en majors expectatives educatives i major auto-confiança en els estudis, fet indispensable per assolir l'èxit educatiu.

A més, segons exposen Espitia i Montes (2009) aquestes expectatives i metes educatives de les famílies estan directament relacionades amb l'acompanyament escolar que realitzen. Aquestes

estratègies s'orienten vers diferents aspectes del procés d'aprenentatge com la motivació, organització del temps, la supervisió, les interaccions, i els hàbits d'estudi. Entre les quals també afegeix Paniagua (1990) les formes d'intercanvi d'informació amb l'escola com són les entrevistes amb les mestres, la revisió de quaderns i agendes, les reunions, etc.

En quart i darrer lloc, trobem els models de socialització familiar com a condicionants en la implicació en l'educació dels fills i filles. Per recolzar aquesta idea partim d'autors com Espitia i Montes (2009) que expliquen com les relacions interpersonals que es donen en l'escola estan directament influenciades per les que s'estableixen en la llar. Aquests autors afirmen que si en l'àmbit familiar trobem respecte, hàbits, comunicació, bona convivència aquestes actituds es traduiran en un bon clima a l'escola i altres espais socials. També afirmen que la qualitat del temps de dedicació i l'ambient familiar que es genera incideixen especialment en la motivació dels fills i filles, que al mateix temps repercutirà en l'èxit educatiu d'aquests. A més, exposen que els moments compartits entre pares i fills influeixen en altres aspectes relacionats amb l'educació com són la interacció, la disciplina i el compliment de les tasques. Podem destacar, doncs, les paraules de López (2004) exposades per Espitia i Montes (2009, 98):

“La familia no sólo debe garantizar las condiciones económicas que el niño necesita para estudiar, sino que debe prepararlos para que puedan participar activamente en la escuela y aprender, apelando a recursos no materiales como: valores, insumos culturales, capacidad de dar afecto, estabilidad, disponibilidad de tiempo, etc.”

Cal tenir present que en les famílies emigrades amb casos de separació dels fills i re-agrupació familiar les relacions intra-familiars així com la implicació parental es poden veure afectades. Això pot ser degut al fet que alguns progenitors se separen dels fills i filles en l'edat en què comencen les experiències escolars. Per tant, podem trobar progenitors que, fruit de la seva marxa, poden no estar presents en el moment en el qual s'estableixen les pautes que garanteixen l'autoregulació i la motivació en els estudis. Tot i així, trobem excepcions com el cas de les famílies dominicanes que aconsegueixen crear espais transnacionals i desenvolupar estratègies que els permetin implicar-se en l'educació dels seus fills des de la distància (Alcalde, 2012).

Aquests factors esmentats determinen, tal com hem vist, les formes d'implicació que les famílies tenen en l'educació dels seus fills. Ahora, cal afegir que aquestes conductes d'implicació expliquen en gran part els resultats acadèmics dels infants, segons demostren diverses investigacions en el camp de la psicologia (Patrikakou, 1996; Pulson, 1994; González et al., 2002). Així, podem incloure altres investigacions com González (2003) i Alcalde (2012) on exposen que aquesta correlació es produeix perquè incideixen en variables personals com l'autoconcepte, l'autoestima, l'atribució de causalitat sobre els èxits o fracassos educatius, i les competències aptitudinals vers els aprenentatges.

No podem oblidar que, Martínez Pons (2011), en la seva investigació sobre la influència dels progenitors en l'autoregulació dels fills i filles en els estudis, també extreu com a conclusió una

estreta relació entre implicació parental i resultats acadèmics dels fills. De fet, exposa que diferents conductes de les famílies, ja definides per la teoria social del coneixement, com són el modelatge, l'ànim, la facilitació i la recompensa esdevenen claus en la construcció de conductes autoregadores en els infants, fet que es tradueix en els resultats acadèmics obtinguts.

“la implicación parental es un elemento determinante del éxito académico general por su relación con la motivación y la generación de expectativas (...) el contexto familiar afecta ampliamente favoreciendo o dificultando el proceso de aprendizaje mediante su influencia sobre las conductas” (Montes, 2012, 20).

Finalment, de nou, cal fer esment a la motivació com un dels factors bàsics els quals expliquen el rendiment acadèmic dels infants. Cal tenir present, que com exposen Escaño i Serna (2001) la motivació és un fenomen complex i malgrat la diversitat de fets a tenir presents, reconeixen que la implicació familiar és la que en pren especial rellevància. En aquesta cita Alcalde (2012) ens exposa com motivació, implicació parental i èxit educatiu mantenen una estreta relació directament proporcional.

“En el ámbito educativo la motivación entre los estudiantes se ve influenciada por las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo, de las tareas que realizará, de las actitudes, intereses y expectativas y de cómo se imagina y configura sus propias metas. Estas variables, a su vez están influenciadas por el propio contexto social y sociofamiliar. En consecuencia, la implicación parental afecta positivamente a la autopercepción, ésta a la motivación y a la autorregulación del estudio y a su vez al rendimiento educativo.” (Alcalde, 2012, 2)

Per concloure podem afirmar que la implicació parental és un factor clau a tenir present en l'educació degut al fet que influencia enormement les expectatives, l'autoregulació i motivació dels fills i filles en els estudis, i aquests determinen els resultats acadèmics obtinguts. Alhora, no podem oblidar que aquesta implicació de les famílies en l'educació esdevé una realitat complexa. De fet, hem constatat que les formes depenen de molts factors que poden ser tan externs, com són els nivells socioeconòmics i culturals de la família o les expectatives que tenen aquestes mateixes sobre l'educació dels seus fills i filles; com també interns com els models de socialització i les capacitats i habilitats que a partir d'aquests es desenvolupen.

2.3 Principals obstacles per l'èxit educatiu en famílies d'origen immigrant

Tal com esmenten Aparicio i Tornos (2006) són moltes les investigacions i els estudis que s'han realitzat sobre les desigualtats de resultats acadèmics de l'alumnat d'origen immigrant, i molts d'ells han mostrat que els alumnes que pertanyen a col·lectius minoritaris o d'origen immigrant presenten pitjors resultats acadèmics que els alumnes autòctons. N'és un exemple l'estudi de Ferrer et al. (2008), esmentat per Pàmies (2011), el qual exposa a partir de l'anàlisi dels resultats PISA 2006 que els joves al·lòctons obtenen pitjors resultats que els autòctons en proves de competència. És més, a Catalunya segons Pàmies (2011) existeixen diferents estudis en relació a l'èxit escolar del col·lectiu marroquí, on destaquen baixos nivells d'acreditació (Gibson et al., 2010) i menor continuïtat en estudis no obligatoris (Carrasco et al., 2004).

També poden arribar a ser molts els obstacles amb què es troben els alumnes procedents d'altres indrets, si més no, Elosegui, K. i Erxeberría, F. (2010), en l'article "La Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas" fa menció de sis dificultats que tenen a veure amb la titularitat del centre, la llengua de l'escola, el rendiment escolar, la llengua materna, la legislació i la formació del professorat. D'altra banda, Suarez Orozco, C i Suárez Orozco, M. (2003) en el seu estudi a alumnes de EUA parlen de dificultats relacionades amb l'origen, el barri, la segregació escolar, la llengua, les polítiques educatives, la participació en les aules i la relació amb les famílies.

Aquests autors ens proposen diferents factors que afecten a l'educació d'aquests infants i joves, tot i així considerem que els factors que influiran de manera més decisiva en el rendiment tindran a veure amb l'origen, els capitals culturals, el capital econòmic i la llengua, tal com exposarem a continuació.

En primer lloc, entre els obstacles esmentats volem destacar les diferències lingüístiques, les quals són considerades claus en per al rendiment escolar segons diversos autors com Elosegui i Erxeberría (2010). Així, cal tenir present que la llengua de l'escola i del país d'acollida generalment és desconegut per les famílies nouvingudes, fet que dificulta la comunicació entre família i escola, el seguiment escolar que es pot fer a casa, la comprensió de les matèries, entre d'altres. En altres paraules, s'observa que les diferències lingüístiques en algunes ocasions augmenta les dificultats a l'hora de seguir el ritme de la classe, comprendre i comunicar-se provocant inseguretats i neguits en l'estudiant.

Un altre aspecte important a tenir en consideració és la distribució desigual de les persones als territoris. De fet, en la nostra societat es donen contínuament processos de segregació urbana provocats per diferents variables socials com la posició socioeconòmica o la nacionalitat. Pel que fa a la nacionalitat s'explica perquè en molts casos es donen processos endògens d'agrupació a causa de l'existència de xarxes familiars i socials que faciliten la inserció del nouvingut. Pel que fa a la posició socioeconòmica podem dir que les famílies segons el nivell adquisitiu accedeixen a un determinat tipus de serveis i habitatges situats en zones diferenciades. D'aquesta manera, també hi haurà una distribució desigual de l'alumnat entre els centres educatius, provocant la concentració de determinats col·lectius i perfils econòmics i culturals en determinades escoles.

La sociologia de l'educació assigna a l'origen sociofamiliar de l'alumnat un paper essencial per explicar les diferències de rendiment educatiu dels alumnes. D'aquesta manera cal tenir clar, que els resultats acadèmics d'alumnes que formen part del col·lectiu immigrant venen causats, en bona part, no per la seva condició d'immigrants o lloc de procedència, sinó per altres factors sociofamiliars relacionats amb els capitals socials i culturals, que tindran a veure amb les expectatives que es té sobre el destí social i professional, l'accés als recursos educatius, les condicions de vida, el nivell d'estudis assolit pels pares, i també relacionades amb la participació i la implicació parental en l'educació dels fills (Bronfenbrenner, 1989).

Pierre Bourdieu (1986) ens parla de la influència de tres tipus de capitals: el social, l'econòmic i el cultural. Primerament, pel que fa el capital econòmic i adquisitiu, cal dir que correspon als recursos econòmics i materials que posseeix la família. Aquest capital pot afectar els recursos que la família ofereix als seus fills, com poden ser materials, extraescolars, accés a activitats culturals, etc. Després, observem el capital social, que fa referència a pertànyer a grups, relacions, xarxes d'influència, i que Bourdieu (1983, 65) el defineix com "*un capital de obligaciones y relaciones sociales*". I finalment, trobem el capital al qual atribueix una major importància: el capital cultural, Es tracta del capital del coneixement, de l'educació i de les habilitats que té una persona. Aquest capital afecta les actituds i coneixements que els pares i les mares transmeten als seus fills i filles per desenvolupar-se en el sistema educatiu.

A més, Bourdieu classifica el capital cultural en tres subtipus que tenen una estreta relació amb l'èxit o fracàs escolar. En primer lloc defineix el capital cultural incorporat com aquella facultat per cultivar-se de forma gradual durant tota la vida. El segon tipus de capital, l'objectivat, fa referència als béns culturals als quals té accés i disposa la família com poden ser els llibres i la música. I finalment, aquest autor ens parla d'una forma institucionalitzada del capital basat en els títols acadèmics obtinguts i nivells d'estudis assolits.

A tall de conclusió, cal dir que hem volgut destacar els principals obstacles que poden tenir les famílies immigrades en l'educació dels seus fills, entre els quals destaquen els factors sociofamiliars entesos com els capitals econòmics i culturals que repercuteixen d'alguna manera en les conductes d'implicació parental.

2.4 Característiques del col·lectiu femení marroquí

Actualment, segons explica Ejbari (2013), a Catalunya, després de la Europea, la segona major procedència entre les persones estrangeres és l'africana, concretament la marroquina. De fet, observem que segons dades de la *Direcció General per a la Immigració* (2015) del Departament de Benestar i Família de la Generalitat de Catalunya, la nacionalitat marroquina és la més nombrosa a Catalunya amb unes xifres del 2,9%, del total del 14,1% de població estrangera que hi resideix. Aquestes xifres corresponen a un total de 217.955 persones marroquines de les quals aproximadament la meitat són dones.

De fet, si tenim present les franges d'edat on més presència hi ha d'aquest col·lectiu marroquí són dels 0 als 14 anys amb un 25,8% i dels 30 i 44 anys amb un 35,3% de població. Més concretament, dels 52.378 alumnes marroquins que estan escolaritzats a Catalunya, més de la meitat es troben cursant l'Educació Infantil (17.916) o l'Educació Primària (20.215). Per tant, es pot dir que Catalunya acull a una gran quantitat de famílies d'origen marroquí amb fills en edat d'escolarització obligatòria.

Així doncs, observem una gran presència del col·lectiu marroquí a Catalunya i a les escoles catalanes que ens motiva a investigar sobre la seva realitat. De fet, abans d'endinsar-nos en la nostra recerca

hem volgut recopilar algunes dades que ens permetin abordar amb més profunditat el nostre estudi. És per aquest motiu que a continuació exposarem tres característiques que hem considerat claus per entendre la realitat d'aquest col·lectiu en relació a la implicació en l'educació dels infants: el paper de la dona en l'educació, les taxes d'analfabetisme i les taxes de maternitat.

En primer lloc, podem prendre com a punt de partida els autors Llorent i Terron (2013), els quals en el seu estudi sobre la immigració marroquí a Espanya, destaquen alguns aspectes a tenir presents d'aquestes famílies com són el seu model i identitat cultural on trobem els valors, les jerarquies, les normes i les expectatives de futur que incideixen en els seus patrons de conducta i conseqüentment també en l'educació dels seus fills i filles.

En aquest cas, observem que els rols en l'educació per part dels progenitors està diferenciada pel gènere, doncs, encara que tots dos hi participin la seva intervenció no és la mateixa. Així trobem autors com Pérez Grande (2008) que expliquen com el rol de les dones i homes marroquins és diferenciat, de fet exposen com aquest fet és considerat una norma en una societat patriarcal. Concretament, l'home té un paper més visible en l'espai públic, en canvi la dona ho fa en l'espai privat, encarregada d'altres tasques com les feines de la llar i l'educació dels seus fills i filles.

Tal com ens expressa Terron (2008), citat per Llorent i Terron (2013, 43), quan les dones marroquines es casen passen a tenir un paper concret en la seva societat: esposa i mare dels fills i les filles. *“Cuando adquieren el rol de esposa y/o madre se convierten en pieza clave en la institución familiar. La experiencia que la mujer alcanza como educadora de sus hijos e hijas y cuidadora” de su marido*”. Per tant, observem com el rol de les dones marroquines en l'educació dels fills està clarament definit per la seva cultura i l'educació rebuda. Doncs, l'educació es considera una de les funcions principals que la dona ha de realitzar a la llar familiar.

Cal afegir que, segons l'estudi de l'autora Ejbari (2013) descobreixen, a través de diferents entrevistes realitzades, que són les mares les que participen més en l'activitat escolar dels fills, malgrat les dificultats econòmiques, lingüístiques o d'aprenentatge que puguin tenir. Els pares són absents en aquest procés a causa de les responsabilitats laborals. De fet, són les mateixes mares les que afirmen que són elles les que tenen un paper molt important en l'educació dels fills, principalment en les primeres edats, com la primària, ja que els fills consideren que encara no són responsables. Doncs, és la mare la que ha de fer el seguiment i control els estudis i l'entorn, així com ha d'establir la relació amb l'escola.

Un segon aspecte a tenir present en l'estudi de les mares marroquines és l'elevada taxa d'analfabetisme en aquest col·lectiu. Tal com hem explicat anteriorment, el capital cultural i els estudis de les famílies determina en gran mesura les formes d'implicació en l'educació dels fills i filles, doncs, és indispensable considerar aquesta situació. De fet, en les constitucions del Marroc des de 1962 s'atorga el dret a l'educació a les dones, tot i això encara hi ha un baix percentatge d'accés a l'escola, sobretot a les dones que resideixen en un àmbit més rural. De fet trobem que

Llorent i Terron (2013) en el seu estudi destaquen que gran part de les dones procedents de zones rurals, aproximadament el 60%, no tenien cap estudi. A més, pel que fa a les dones procedents de zones urbanes van detectar que més del 50% només sabia llegir i escriure o disposava d'estudis bàsics com la primària.

En darrer lloc, cal destacar l'estudi *Sociedad, educación e identidad cultural en marruecos: familia e infancia* de Llorent Bedmar, V. i Prieto Jiménez, E. (2002) on s'exposa la disminució de la taxa de maternitat en la dona marroquina, fins a menys de quatre fills i filles per parella. Així doncs, hem de considerar que, encara que estigui en detriment el nombre de fills continua sent una xifra elevada. Per tant, les mares han d'exercir el seu rol d'educadores amb més fills que les famílies autòctones, variant la realitat de la llar. És per aquest motiu que podem trobar altres situacions diverses com el fet de repartir el seu temps entre els diferents membres, l'ajut entre germans o implicacions diferenciades de les mares en funció de les diferents d'edats entre fills, entre d'altres.

A tall de conclusió podem dir que les dones del col·lectiu marroquí generalment es caracteritzen per l'adquisició d'un rol predominant en l'educació dels seus fills. Tot i això en moltes ocasions aquesta funció que realitzen es pot veure afectada per una realitat més complexa en la qual han de compartir el temps i recursos disponibles amb un nombre elevat de fills i en la que el seu acompanyament es veu dificultat pels baixos nivells educatius que algunes d'aquestes mares disposen.

3. Hipòtesis i objectius del treball

3.1 Hipòtesis

Inicialment considerem com a hipòtesis principal que el capital cultural de les mares marroquines a nivell institucional (nivell d'estudis) influencia de forma directament proporcional en la seva implicació parental. Partint de les idees de diversos autors com Martínez-pons (1996), Bordieu (1986) o Bronfenbrenner (1989), ja exposades en el marc teòric, entenem que existeixen factors socioculturals que afecten a la construcció de la visió sobre la funcionalitat i valor de l'educació en els progenitors. Conseqüentment, considerem que es desenvolupen actituds, objectius, expectatives i compromisos diferenciats amb les activitats educatives dels fills i les filles. De fet, pensem que el fet de disposar de capitals culturals més elevats proporciona a les mares més eines per acompanyar en l'educació i entendre les matèries fruit de les seues coneixements i habilitats adquirides en la seua trajectòria i també de les seves pròpies experiències que serveixen com a model a l'hora de proveir eines i estratègies en l'estudi.

Per una banda considerem que con major és el capital cultural d'aquestes mares més elevades seran les expectatives posades en l'educació dels fills i conseqüentment major serà el compromís establert amb aquesta educació. Alhora aquest compromís elevat es traduirà en una actitud positiva i d'adhesió a l'escola que farà augmentar els objectius educatius d'aprenentatge. Tot això farà que les mares amb capitals educatius més elevats motivin més als seus fills; estableixin i controlin les

normes; proposin i segueixin amb més regularitat els objectius educatius; i reconeixin més els seus èxits.

Així doncs, totes aquestes habilitats i actituds es veuran reflectides en un grau d'implicació elevat per part d'aquestes mares, de tal manera que afectarà positivament a la predisposició dels propis fills i filles vers l'educació. Tant és així que, gràcies a l'alta implicació d'aquestes mares els infants disposaran de més eines per autoregular-se fent que hi hagi una major autoestima i confiança en les pròpies capacitats. També augmentarà l'interès pels estudis i augmentarà la motivació, fet que condicionarà positivament els seus resultats a l'escola. Finalment, podem dir que aquestes habilitats que desenvolupen els infants influiran positivament en el seu rendiment acadèmic, fent que propiciï un major èxit educatiu.

Per tant, considerem que com més baix és el capital cultural d'aquestes mares més baixes seran les expectatives posades en l'educació dels fills i conseqüentment menor serà el compromís establert. Alhora aquest baix compromís es traduirà en una actitud menys positiva i d'inhibició a l'escola que farà reduir els objectius educatius d'aprenentatge. Tot això farà que les mares amb capitals educatius més baixos motivin menys als seus fills; estableixin i controlin en menor mesura les normes; proposin i segueixin amb menys regularitat els objectius educatius; i no reconeixin els seus èxits.

Així doncs, totes aquestes habilitats i actituds es veuran reflectides en un grau d'implicació baix per part d'aquestes mares, de tal manera que afectarà negativament a la predisposició dels propis fills i filles vers l'educació. Tan és així que, gràcies a la baixa implicació d'aquestes mares els infants disposaran menys eines per autoregular-se, fent que hagi una pitjor autoestima i confiança en les pròpies capacitats. També disminuirà l'interès pels estudis i la motivació, fet que condicionarà negativament els seus resultats a l'escola. Finalment, podem dir que aquestes habilitats que no desenvoluparan els infants influiran negativament en el seu rendiment acadèmic, fent que trobem un menor èxit educatiu.

3.2 Objectius

L'objectiu principal de la investigació és l'anàlisi dels factors subjectius externs al sistema educatiu que incideixen en el rendiment educatiu dels infants. Concretament, ens centrem en l'anàlisi dels models d'implicació parental de les mares.

Objectiu específic 1. Analitzar la implicació educativa de les mares immigrades marroquines a Catalunya.

- 1.1 Analitzar les expectatives en relació al futur educatiu i professional dels seus fills i filles
- 1.2 Analitzar el grau de compromís i interès en l'educació dels seus fills i filles.
- 1.3 Analitzar les actituds que desenvolupen en relació a l'escola.
- 1.4 Analitzar els models d'implicació que exerceixen en l'educació dels seus fills i filles.
- 1.5 Analitzar els objectius que els proposen i com els fixen.

1.6 Analitzar el recolzament parental, la motivació i l'ajuda en l'estudi i les tasques escolars.

1.7 Analitzar el reforç i la recompensa dels èxits, així com el suport davant situacions adverses.

Objectiu específic 2. Analitzar la relació que s'estableix entre la implicació de les mares en els estudis dels seus fills i filles i el capital cultural d'aquestes.

Objectiu específic 3. Conèixer amb més profunditat la visió educativa de les famílies marroquines, des de la perspectiva de les mares.

4. Metodologia

Aquesta investigació s'ha portat a terme durant el curs 2014-2015 sota la supervisió de la Universitat Autònoma de Barcelona fruit de l'interès en el treball de final de grau en el camp de l'educació. Aquesta investigació es basa en estudi de casos a partir d'un conjunt d'entrevistes de caire qualitatiu utilitzant la tècnica de l'entrevista dirigida. Cal afegir que les entrevistes es van desenvolupar durant els mesos d'abril i maig, i es varen realitzar a un total de 14 mares marroquines amb un perfil socioeconòmic baix, concretament situat en un nivell de pobresa severa, tal com s'observa a les taules 1 i 2.

4.1 Mostra

Per la realització de l'estudi ens hem centrat en un sol col·lectiu d'immigrants com és el marroquí per focalitzar la comprensió sobre els mètodes parentals i educatius en relació a aquest origen i sota la mateixa influència cultural del país de procedència. També hem dirigit l'estudi a les mares per tal d'indagar i aprofundir en la coneixença del paper de la dona marroquina en el model d'implicació en l'educació dels fills i filles. Això és degut al fet que considerem que aquestes han tingut poca presència en diferents estudis realitzats i fruit de les diferents recerques es denota una manca d'informació en aquest camp.

Per altra banda, pel que fa als perfils de mares entrevistades podem dir que hem seleccionat mares amb nivells culturals diferenciats que ens poguessin permetre la verificació de les hipòtesis inicials. Així trobem per una banda 6 mares amb capitals culturals mitjans i alts que corresponen a estudis post-obligatoris com batxillerat i universitat; i per altra banda 8 mares amb capitals culturals baixos que corresponen a estudis primaris i obligatoris, dels quals 4 van ser abandonats sense finalitzar. Per tant, disposem d'una mostra variada i equitativa en tant a les característiques culturals de les entrevistades. Les mares se situen en una franja ampla entre els 26 i 45 anys d'edat, amb una mitjana de 39 anys.

Cal afegir que les mares entrevistades tenen fills en edats entre els 5 i 12 anys, és més comptem amb una mitjana d'edat de 9 anys. Aquest fet ens han permès centrar les entrevistes en el model d'implicació parental que exerceixen les mares amb aquestes edats en les que s'inicia la construcció d'hàbits i pautes en l'estudi.

Inclús, podem dir que disposem d'una mostra equitativa pel que fa al sexe dels infants estudiats, en altres paraules hi ha un equilibri entre el nombre de nens i nenes sobre el qual es fa referència en les entrevistes, concretament comptem amb 8 noies i 6 nois. Aquesta diversitat és destacable, ja que pot ser considerada una característica influent en determinades actuacions parentals.

Tampoc podem oblidar que les mares van arribar a Catalunya entre els anys 90 i principis del 2000. Tant és així que la mitjana de temps que fa que viuen en el país és de 14 anys. Pensem que es tracta d'una estança llarga i considerable en l'estudi perquè repercuteix en la coneixença i adaptació a la cultura del país d'acollida i en les influències que es reben quant als models parentals desenvolupats. De fet, hem de tenir present que la majoria dels infants, han nascut a Catalunya, només tres infants han nascut al Marroc i han vingut durant els primers anys de vida. Cal dir que, tots els infants han rebut la seva educació i escolarització a les escoles catalanes.

4.1 Instruments de recollida

Com a tècnica de recollida de dades s'ha optat per la combinació entre qüestionari i entrevista dirigida. Cal dir que el volum de variables i indicadors que constitueixen l'estudi de la implicació parental ens ha portat a elaborar aquest instrument de recollida. D'aquesta manera el qüestionari disposa de preguntes tancades i opcions de resposta concretes per facilitar la recollida dels indicadors, i alhora es disposa de preguntes més obertes a partir de les quals es recullen les percepcions i discursos de les entrevistades.

4.2 Procediment i explotació de dades

Aquesta tècnica ens facilita l'obtenció de resultats mesurables amb la freqüència de les respostes sobre les formes d'implicació, per tal de poder extraure conclusions de caire objectiu. Així, les preguntes tancades les hem analitzat a partir de la puntuació establerta per a cada resposta. Fet que ens ha permès elaborar tot un recull de gràfiques comparatives. Alhora les respostes obertes ens proporcionen una visió més ampla de la realitat que viuen aquestes mares i les seves actuacions. Fet que ens permet complementar els resultats obtinguts i d'aquesta manera entendre la complexitat a la qual estan subjectes. Així, l'anàlisi discursiu i qualitatiu ens ha permès contextualitzar i donar significat a les respostes donades.

Taula 1. característiques sociodemogràfiques de les entrevistades (I)

PSEUDÒNIM	ANY NAIXEMENT MARE	EDAT MARE	EDAT FILL/A	SEXE FILL/A	CURS FILL/A	Nº FILLS/ES	LOCALITAT ORIGEN	NIVELL ESTUDIS	TIPUS ESTUDIS	ACTIVITAT LABORAL ACTUAL	RENTA MITJA *UP	NIVELL DE POBRESA
LATIFA	1976	39	5	FEMENÍ	P5	2	FEZ	UNIVERSITARIS	DRET SENSE FINALITZAR	NO TREBALLA	2.286	SEVERA
MOUNIA	1979	36	5	MASCULÍ	P5	2	FEZ	UNIVERSITARIS	DRET	TREBALLA PUNTUALMENT	645	SEVERA
SOMAYA	1986	29	10	MASCULÍ	2	2	TANGER	SECUNDARIS OBLIGATORIS	_____	TREBALLA PUNTUALMENT	3.143	SEVERA
NAOAL	1963	52	7	MASCULÍ	1	4	NADOR	SENSE ESTUDIS	_____	NO TREBALLA	2.337	SEVERA
JENEF	1970	45	6	MASCULÍ	P5	1	MARRUECOS	SECUNDARIS	_____	TREBALLA	1.778	SEVERA
SARA	1974	41	9	FEMENÍ	3	3	OVEZZANEMAR	SECUNDARIS	_____	NO TREBALLA	192	SEVERA
FOUIZIA	1970	45	9	FEMENÍ	4	3	FEZ	UNIVERSITARIS	DRET	TREBALLA	986	SEVERA
HADI	1989	26	7	MASCULÍ	1	2	MARRUECOS	SECUNDARIS SENSE FINALITZAR	_____	NO TREBALLA	1.000	SEVERA
GEMMA	1970	45	9	FEMENÍ	3	3	TETUAN	SECUNDARIS SENSE FINALITZAR	_____	TREBALLA	1.811	SEVERA
LAIA	1972	43	10	MASCULÍ	4	2	TETUAN	UNIVERSITARIS	NO CONSTA	TREBALLA	2.143	SEVERA
RAFI	1972	43	9	FEMENÍ	4	4	TETUAN	SECUNDARIS SENSE FINALITZAR	_____	TREBALLA	94	SEVERA
HALIMA	1974	41	12	FEMENÍ	1ESO	4	MARRAKECH	SECUNDARI POST- OBLIGATORIS	_____	NO TREBALLA	2.054	SEVERA
FATIMA	1980	35	11	FEMENÍ	6	3	CASABLANCA	UNIVERSITARIS SENSE FINALITZAR	FILOLOGIA ANGLESA	NO TREBALLA	900	SEVERA
FATIMALI	1982	33	8	FEMENÍ	2	2	MARRAKECH	SECUNDARIS SENSE FINALITZAR	_____	TREBALLA	409	SEVERA

Font: Elaboració pròpia

Taula 2. Característiques sociodemogràfiques de les entrevistades (II)

PSEUDÒNIM	TRAJECTÒRIA LABORAL MARROC	TRAJECTÒRIA LABORAL EN ESPAÑA	Nº TREBALLE A LA LLAR	Nº PERSONES A LA LLAR	PERSONES A LA LLAR	ANY ARRIBADA MARE	EDAT ARRIBADA	ANYS RESIDENCIA MARE	ANY ARRIBADA FILL A ESPANYA
LATIFA	PRACTIQUES D'INFORMÀTICA	SENSE TRAJECTÒRIA	1	4	MARIT, 2 FILLS I ELLA	2006	30	9	NASCUT A ESPAÑA
MOUNIA	PRÀCTIQUES EN UN DESPATX D'ABOCATS I ADMINISTRATIVA	PROFESSORA DE FRANCÈS EN UN CENTRE	2	4	MARIT, 2 FILLS BESSONS, ELLA	2004	25	11	NASCUT AL MARROC, ARRIBA AMB MESOS
SOMAYA	SENSE TRAJECTÒRIA	MANIPULADORA D'ALIMENTS, FÀBRICA TEXTIL, DEPENDENTA	2	4	MARIT, FILL DE 10, FILL DE 3, FILL DE 4, ELLA	1995	9	20	NASCUT A ESPAÑA
NAOAL	SENSE TRAJECTÒRIA	SENSE TRAJECTÒRIA	2	5	MARIT, 3 FILLS, ELLA	2008	45	7	NASCUT AL MARROC, ARRIBA A AMB MESOS
JENEF	NETEJA, CUINERA, MAINADERA. ACTUALMENT ENCARREGADA FLECA	NO CONSTA	2	3	MARIT, FILL, ELLA	1994	24	21	NASCUT A ESPANYA
SARA	CULTIVO DE OLIVES	RESIDENCIA, NETEJA, RESTAURANT	0	5	MARIT, 3 FILLS, ELLA	2001	27	14	NASCUT A ESPANYA
FOUIZIA	ABOCADA, DURANT 8 ANYS	MEDIADORA CULTURAL EN HOSPITAL PÚBLICO	2	5	MARIT, 3 FILLS (2, 9, 11), ELLA	2000	30	15	NASCUT A ESPANYA
HADI	SENSE TRAJECTÒRIA	NETEJA I RESTAURANTS. SUPLÈNCIES CURTES	1	4	MARIT, 2 FILLS (FILLA DE 3, FILL DE 7), ELLA	2001	12	14	NASCUT A ESPANYA
GEMMA	1 ANY DE MAINADERA A UNA GUARDERIA	MAINADERA, CAMBRERA I AJUDANT DE CUINA I NETEJA	1	5	MARIT, 3 FILLS, ELLA	1994	24	21	NASCUT A ESPANYA
LAIA	PRÀCTIQUES UNIVERSITÀRIES	CUINERA HOTEL	2	4	MARIT, 2 FILLS (10 Y 7 ANYS), ELLA	1999	27	16	NASCUT A ESPANYA
RAFI	SENSE TRAJECTÒRIA	CUINERA I TREBALLADORA EN UN MERCAT	1	6	MARIT, 4 FILLS (22,20,17,9)	1992	20	23	NASCUT A ESPANYA
HALIMA	EN UNA FARMÀCIA	SENSE TRAJECTÒRIA	1	4	MARIT, 4 FILLES (1,5,12,16)	2007	33	8	ARRIBA AMB 4 ANYS
FATIMA	SECRETARIA	TRADUCTORA, MEDIADORA CULTURAL, INSERCIÓ LABORAL DE DONES EMIGRADES	CAP	5	MARIT, 3 FILLES (4,10,11)	2001	21	14	NASCUT A ESPANYA
FATIMALI	AJUDANT DE CUINA	EMPRESA DE NETEJA	1	4	MARIT, FILLA 8, FILL 1, ELLA	2004	22	11	NASCUT A ESPANYA

Font: Elaboració pròpia

5. Anàlisi i interpretació de les dades

5.1 Anàlisi de les expectatives de futur

En primer lloc cal analitzar la visió que les mares marroquines mostren en les entrevistes respecte al futur educatiu dels seus fills i les seves filles. Podem dir que totes les mares desitgen que puguin arribar a assolir estudis superiors de caire universitari per després disposar de bones oportunitats laborals. De fet, animen bastant als seus fills a continuar estudiant, tal com s'observa amb les següents paraules:

Somaya: *“Le aconsejo, le digo, tienes que estudiar para tener un buen futuro, le pongo el ejemplo de su padre o mío, no hemos estudiado y le digo que tiene que estudiar para no quedar excluido, para ser alguien en la vida, tener un buen trabajo...”* (29 anys, Secundaria obligatòria)

Jenef: *“Si todo va como hasta ahora llegara muy lejos y será muy buen profesional ya que él es consciente de lo bueno que es estudiar para su propio crecimiento, tanto en ámbitos de formación, de la vida como también profesionales.”* (45 anys, Secundaria obligatòria)

Pel que fa a les professions que desitgen pels seus fills, en alguns dels casos en cara no tenen una idea molt clara o tancada de la professió que voldrien pels seus fills i les seves filles. Cal tenir present, però, que es tracten d'entrevistes a mares amb fills amb edats relativament primerenques, així trobem infants entre els 5 i 12 anys, fet que pot dificultar aquesta visió més llunyana. Tot i això, algunes mares deixen entreveure els seus desitjos amb professions reconegudes i valorades socialment com advocats, metges i policies. Fet que podeu veure reflectit amb paraules com:

Fuzia: *“mi hija siempre cuando le preguntaba: ¿de mayor qué quieres ser? Y siempre me decía: mamá quiero ser una cirujana, entonces ahí me gustaba mucho. (...) Cuando ella me dice que quiere ser cirujana a mí me gustaba sabes y es una cosa tan... que me siento tan contenta entonces hago lo imposible para que mis hijas llegaran (...) yo intento y siempre voy a intentar que mis hijas llegaran porque sin estudios no se vale nada.”* (45 anys, Universitat)

Cal dir però que, malgrat els desitjos són positius, les expectatives dipositades en els seus fills i filles són diferents. Pensem que això pot ser degut al fet que la realitat a la qual s'enfronten els fa considerar la possibilitat de no veure realitzats aquests somnis. Algunes de les mares consideren com a possibilitats més viables els estudis professionalitzadors com els graus mitjans o superiors, ja que existeixen factors com la motivació i rendiment acadèmic dels fills i filles o les capacitats econòmiques familiars que poden dificultar i troncar aquesta meta.

Gemma: *“Aún no está preparada. Le gusta ser policía. Tiene que estudiar mucho, mucho! Me gustaría que llegara hasta el bachillerato y si quiere estudiar y sacar una carrera tiene que cumplir.”* (45 anys, Secundaria Obligatoria S.F)

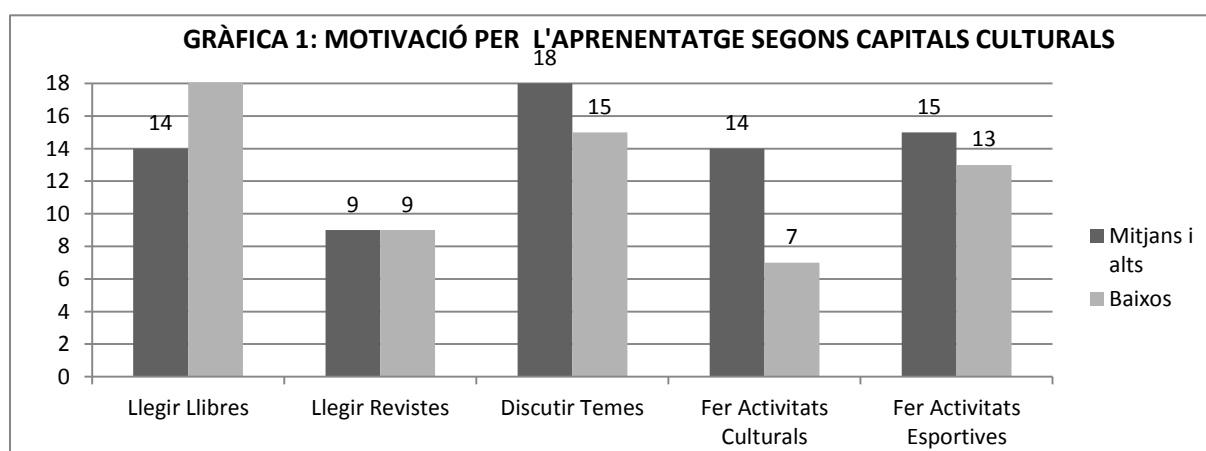
Fatima: *“Me gustaría que acabaran la carrera, y si pueden hacer un master y un doctorado también estaría muy orgullosa y contenta. Yo intento hacer todo lo posible para llegar a este nivel económicamente... Me gustaría porque cuanto más estudios tengan más contenta voy a estar. (...) Me gustaría que lo eligieran ellas, lo importante es que hagan algo (...) Pero yo les*

digo que son jóvenes para decidir el futuro, lo importante es ir estudiando y cuando llegue el momento las ideas habrán cambiado y será cuando deban elegir.” (35 anys, Universitat S.F)

Així doncs, trobem que mentre totes les mares amb capitals alts esperen que els seus fills arribin a finalitzar els seus estudis universitaris, moltes de les mares amb capitals culturals més baixos mostren major incertesa i dubte davant el futur acadèmic del seu fill o filla. Fins i tot trobem que algunes mares com Fatima expressin expectatives de tercer nivell en relació a post-graus i màsters que només es plantegen aquelles amb els capitals culturals més elevats.

5.2 Anàlisi de la motivació vers l'aprenentatge

A continuació trobem una primera gràfica on analitzem la motivació per l'aprenentatge que realitzen les mares, a partir de la comparativa dels resultats en relació als capitals culturals.



Font: elaboració pròpia

El grau de motivació vers l'aprenentatge s'ha calculat atribuint un valor a cada una de les respostes. Així s'ha puntuat Sempre=3, Alguna vegada=2, Poques vegades=1, Mai=0. D'aquesta manera hem obtingut una puntuació en funció dels capitals culturals calculats sobre un màxim de 18 punts pels capitals culturals alts i mitjans (6 respostes) i un màxim de 24 pels baixos (8 respostes).

Els resultats obtinguts ens demostren que totes les mares, independentment dels capitals culturals valoren i motiven la lectura de llibres. Tot i això difereixen en la motivació d'altres aprenentatges que s'allunyen de les activitats escolars com poden ser la lectura de revistes o les activitats esportives. Així trobem que són les mares amb capitals culturals més elevats les que motiven aquesta tipologia d'activitats.

També, podem destacar la diferència notable que es produeix amb la discussió de temes diversos (escolars, vitals, actuals). De fet, observem que totes les mares amb capitals culturals elevats ho porten a terme, i en canvi només ho fan amb regularitat cinc de les vuit mares amb capitals culturals baixos. També succeeix amb més força en el desenvolupament habitual d'altres tipus d'activitats culturals (biblioteques, museus, cinemes, concerts, teatres...). Destaquem que només una de les mares amb capitals culturals baixos motiva aquestes activitats en els seus fills, en canvi cinc de les vuit mares amb capitals culturals elevats si ho fan. Així constatem que les mares amb

capitals culturals més elevats fomenten l'aprenentatge en els diferents camps que enriqueixen l'individu i no només en l'àmbit escolar, tal com fan les mares amb capitals culturals baixos.

5.3 *Anàlisi del compromís vers l'educació*

Per tal d'observar i determinar el nivell de compromís que adquireixen les mares en l'educació dels seus fills hem volgut analitzar la freqüència amb què es relacionen amb el professorat de l'escola. Moltes de les mares mantenen un contacte habitual a través del dia a dia i, reunions freqüents i altres mètodes de contacte (agenda, recursos on-line, telèfon, etc.), tal com ens ho demostren les distintes experiències com la de Laia *"Cada vez que me encuentro con la profesora le pregunto cómo va el niño."* (43 anys, Universitat) o la de Halima (41 anys, Secundaria Postobligatòria) la qual explica que cada setmana es comunica amb el mestre a través d'un recurs on-line que proporciona l'escola i alhora cada dos mesos demana tutories per parlar cara a cara de l'evolució de la seva filla. Així doncs, observem que moltes mares recorren a més hores d'entrevistes per tal de demanar l'opinió i ajuda del professorat.

Somaya: *"Son muy importantes y útiles (...) Y yo hago 3 o 4 entrevistas más que los otros padres"* (29 anys, Secundaria obligatòria);

Gemma: *"Me ayudan para ir viendo cómo va. Es muy importante para que nosotras también estemos encima. Poner-les normas para que se comporten en la escuela."*(45 anys, Secundaria obligatòria S.F)

Rafi *"Está bien para saber cómo va. Me sirven para saber cómo va y poderle ayudar con lo que va peor."* (43 anys, Secundaria obligatòria S.F)

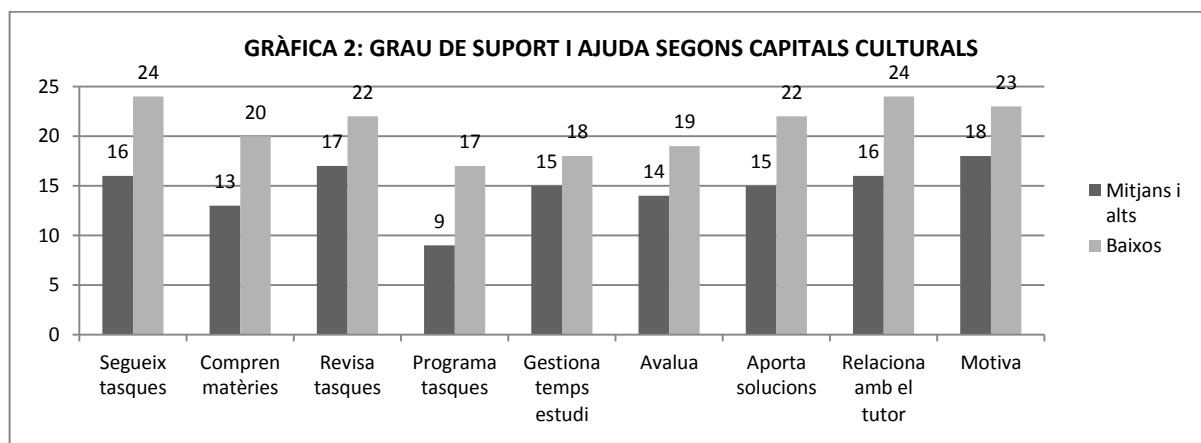
Cal afegir que, trobem que algunes de les mares consideren que les entrevistes i reunions ja són suficients amb les programades per l'escola, o que demanen més només quan consideren que és estrictament necessari per solucionar problemes greus. Doncs, observem que totes les mares valoren la relació amb el professorat. No obstant això, no totes fan el mateix ús d'aquesta relació ni amb la mateixa freqüència. A continuació trobem algunes de les respostes recollides:

Fouzia: *"Por ejemplo si pasa alguna cosa yo llamo des de aquí del trabajo y hablo con Montse la directora del colegio y digo por favor necesito una entrevista con tal porque me preocupa este tema y normalmente siempre me atienden (...) Cuando veo alguna cosa que no me gusta me preocupa y quiero saber por qué. Entonces yo no estaba con ella en el cole y quiero saber qué pasa. Por ejemplo si ha bajado las notas le voy a preguntar qué pasa, porque ella lo sabe mejor que yo."* (45 anys, Universitat).

Fatima: *"Yo hablo cuando me toca la entrevista, porque no veo que haya ningún problema. Si hay algún problema pido entrevistas."* (35 anys, Universitat S.F)

Malgrat tot, podem considerar que majoritàriament les mares marroquines entrevistades consideren que la relació amb el professorat és important i necessària, i desenvolupen un contacte

bastant freqüent amb el professorat. De fet, podem constatar que no s'observen diferències destacables entre la relació amb el professorat en funció dels capitals culturals.

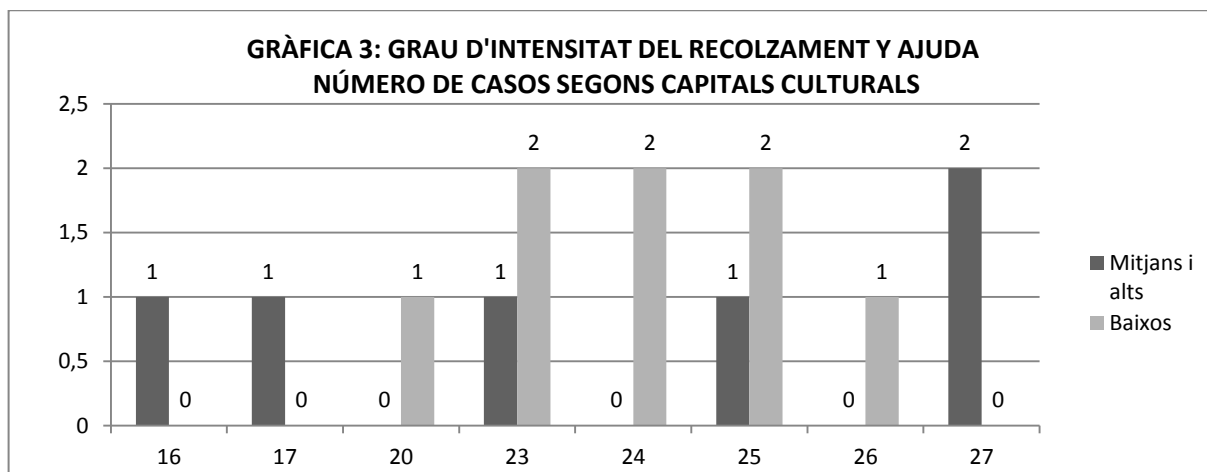


Font: elaboració pròpia

El grau de suport i ajuda que exerceixen les mares marroquines s'ha calculat atribuint un valor a cada una de les respostes. Així s'ha puntuat Sempre=3, Alguna vegada=2, Poques vegades=1, Mai=0. D'aquesta manera hem obtingut una puntuació en funció dels capitals culturals calculats sobre un màxim de 18 punts pels capitals culturals alts i mitjans (6 respostes) i un màxim de 24 pels baixos (8 respostes).

Amb els resultats obtinguts observem que les mares marroquines entrevistades, independentment dels capitals culturals segueixen i revisen les tasques escolars que desenvolupen els seus fills i filles. Alhora destaquem que ambdós grups gestionen el temps que han de destinar a desenvolupar aquestes tasques i l'estudi. Malgrat això, observem que són les mares amb capitals culturals més baixos les que més programen amb exactitud aquestes tasques, sent 6 mares de 8 les que ho fan amb major freqüència. Així, podem entreveure que aquestes mares presenten un model d'implicació d'ajuda o facilitació amb major control inicial, a través del qual esperen que els seus fills i filles puguin adquirir l'hàbit per posteriorment autoregular-se, tal com exposarem més endavant.

Cal afegir que moltes de les mares avaluen el que no està funcionant, independentment del capital cultural que tenen, així com motiven i transmeten interès als seus fills i filles per l'estudi. A més, aquestes mares proporcionen ajuda, solucions i assessorament per millorar els seus estudis amb una freqüència elevada, tal com s'observa a la gràfica. També, pràcticament totes les mares entrevistades afirmen mantenir una relació amb el tutor/professor dels seus fills i filles. Així doncs, entenem que tots aquests fets ens demostren que les mares entrevistades estan molt interessades i compromeses amb l'educació dels seus nens i nenes, tal com apuntàvem amb anterioritat.



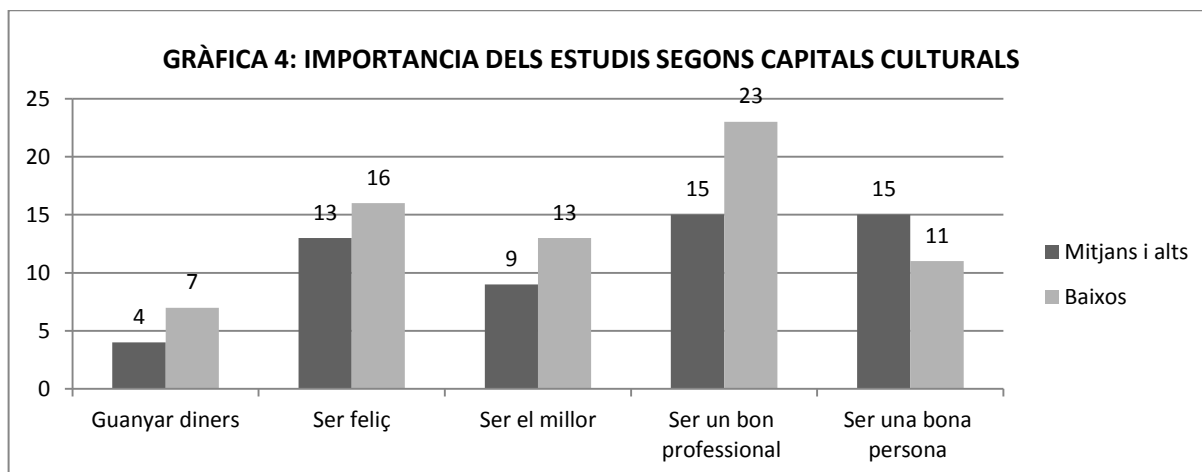
Font: elaboració pròpia

Aquest valor s'ha calculat atribuint una puntuació a cada tipus de resposta i sumant els punts que obtenia cadascun dels casos estudiats. Així Sempre = 3, Algunes vegades = 2, Poques vegades = 1, Mai = 0. El valor màxim que podia obtenir a la suma de valors és = 27 (3 punts per 9 preguntes) i el mínim = 0. El valor mitjà per aquest ítem ha estat de 23 punts. Pel que 11 casos estan per sobre aquest valor i 3 per sota.

Pel que fa a les diferències observades tenim que als capitals culturals alts i mitjans només 2 dels casos se situen per sota de la mitjana. No obstant això, destaca una diversitat de puntuació obtinguda, ja que obtenen les dues puntuacions més baixes i dues més altes. En canvi els capitals culturals baixos se situen al voltant de la mitjana entre els 20 i 25 punts. Malgrat tot, podem dir que entenem que 23 punts és una mitjana elevada, i per tant que les mares marroquines exerceixen un grau elevat d'intensitat en el suport i ajuda en els estudis dels seus fills. Doncs, considerem que existeix també un grau de compromís elevat per part d'aquestes mares independentment del seu capital cultural.

5.4 Anàlisi del objectius educatius: rendiment o aprenentatge.

Seguint amb el criteri establert al marc teòric, trobem dos tipus d'objectius educatius exposats per Gonzalez Cabanach (1996) i citats per Alcalde (2012). Per una banda, hi ha els objectius orientats a l'aprenentatge, i per tant centrats a la millora de les capacitats de l'individu; i per l'altra banda, trobem els objectius orientats al rendiment, en altres paraules, centrats a la demostració de les capacitats. Cal destacar que són els primers els que més relació tenen amb l'èxit escolar.



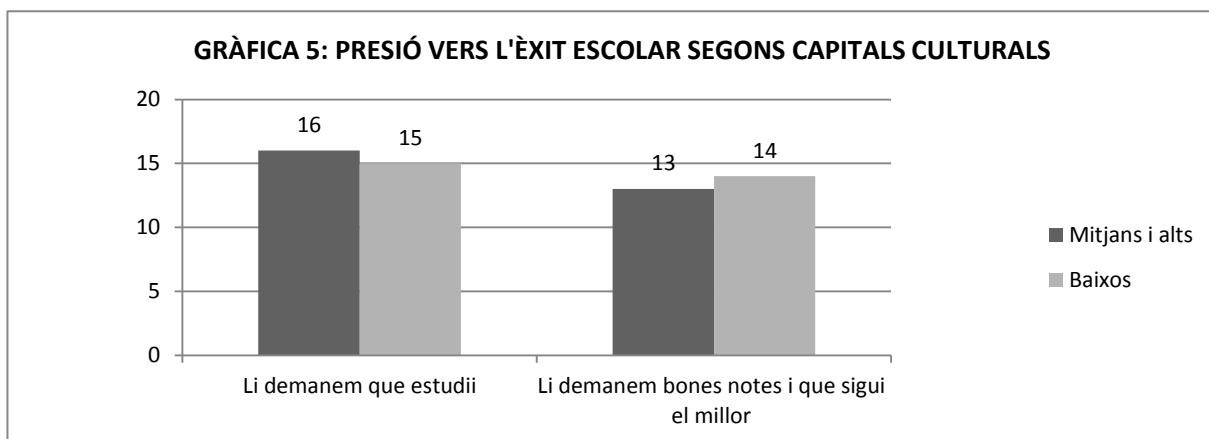
Font: elaboració pròpia

El grau d'importància s'ha calculat atribuint un valor a cada una de les respostes. Així s'ha puntuat Sempre=3, Alguna vegada=2, Poques vegades=1, Mai=0. D'aquesta manera hem obtingut una puntuació en funció dels capitals culturals calculats sobre un màxim de 18 punts pels capitals culturals alts i mitjans (6 respostes) i un màxim de 24 pels baixos (8 respostes).

En la gràfica observem que ambdós grups atribueixen una gran importància a l'escola per arribar a ser un bon professional. Concretament trobem que a cada grup només hi ha una mare que no estigui totalment d'acord amb aquesta funcionalitat dels estudis. Alhora podem dir que tots dos grups coincideixen en el valor que pren l'educació escolar per arribar a la felicitat. Fet que observem amb afirmacions com la de Fatima: *“Des de pequeñas les digo que tienen que tener una buena carrera para defenderse, hablar, vivir una buena vida, ser hábiles, y conseguir un buen trabajo.”* (35 anys, Universitat S.F).

També observem que hi ha unanimitat en la baixa atribució als estudis com a eina per només guanyar diners. Tot i això, destaquem que totes les mares amb un capital cultural més elevat, excepte una, no han donat gens d'importància a aquesta variable. En canvi, les mares amb capitals culturals més baixos han donat poca importància, concretament entre 1 i 2 punts, però sí que l'han considerada.

Podem afegir que, les mares difereixen amb més força en altres aspectes en la seva visió de la funció de l'educació. Així trobem que són especialment les mares amb els capitals mitjans i alts les que valoren l'educació pel cultiu de la moral, i per tant, com a mitjà per arribar a ser una bona persona. De fet, és destacable que quatre de les sis mares amb capital cultural elevat atorguen la puntuació màxima a aquesta variable (3 punts). En canvi, només una de les mares amb capital cultural baix ho fa, la resta no ho considera tan important atorgant entre 1 i 2 punts.



Font: elaboració pròpia

El grau de pressió vers l'èxit escolar s'ha calculat atribuint un valor a cada una de les respostes. Així s'ha puntuat Sempre=3, Alguna vegada=2, Poques vegades=1, Mai=0. D'aquesta manera hem obtingut una puntuació en funció dels capitals culturals calculats sobre un màxim de 18 punts pels capitals culturals alts i mitjans (6 respostes) i un màxim de 24 pels baixos (8 respostes).

A partir dels resultats obtinguts, podem dir que ambdós capitals mostren un alt grau d'exigència vers l'èxit escolar i en relació al fet d'obtenir bons resultats i esdevenir el millor. Així podem entendre que gran part de les mares marroquines independentment capitals culturals donen importància als resultats com a mostra de capacitat, tal com expressa la següent mare: *"Yo quiero que estudie y saque buenas notas, ella lo sabe."* (Fatimali, 33 anys, Secundaria Obligatoria S.F)

Tot i això, en algunes de les respostes de les mares amb capitals culturals mitjans i alts també es valora l'esforç i el treball constant, sense deixar de banda els resultats. Així ho constatem amb les paraules de Fatima: *"El objetivo es que mejoren y se esfuerzen. Siempre se miran las notas y si son bajas intenta hablar con ella para ver cuál es la dificultad que tienen para que mejoren. No les exijo obtener notas altas, sino que sepan aceptar y reconocer que tienen problemas con una asignatura y que deben trabajar poco a poco esos problemas."* (35 anys, Universitat S.F)

5.5 Anàlisi de les actituds vers l'escola.

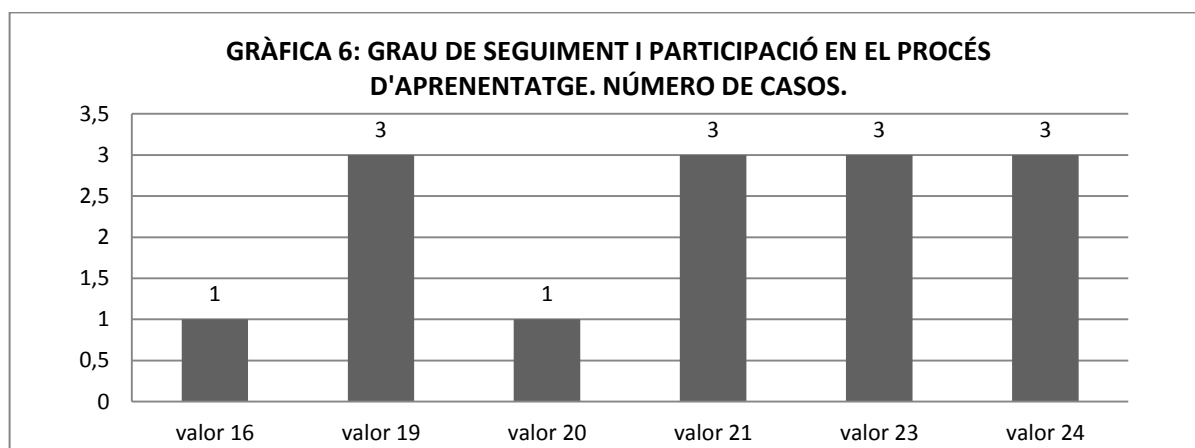
Si partim de la classificació establerta d'Enguita (1988) exposada al marc teòric, recordarem que trobem diferents formes d'entendre i relacionar-se amb l'escola: adhesió, instrumentalització, acomodació, inhibició. Podrem relacionar-les en funció de la identificació amb la cultura escolar i amb la institució escolar, és a dir, la funcionalitat o instrumentalització, que mostren les mares entrevistades.

Pel que fa la identificació amb la institució escolar podem dir que les mares marroquines entrevistades denoten una alta visió de funcionalitat. Tal com hem observat anteriorment, aquestes mares atorguen un alt valor a l'educació de l'escola, principalment per arribar a ser un bon professional i ser feliçes. En relació a la identificació de la cultura escolar podem dir que existeix un elevat grau de compromís per part d'aquestes mares. Tal com hem observat anteriorment,

l'acompanyament de les tasques escolars a casa i l'interès que mostren per conèixer la visió del professorat són molt elevats. Per tant, podem dir que es tracta principalment d'una actitud d'Adhesió a l'escola, ja que les mares marroquines entrevistades mostren tant una alta percepció d'instrumentalització de l'escola com una alta identificació amb la cultura escolar.

5.6 *Anàlisi dels models d'implicació parentals*

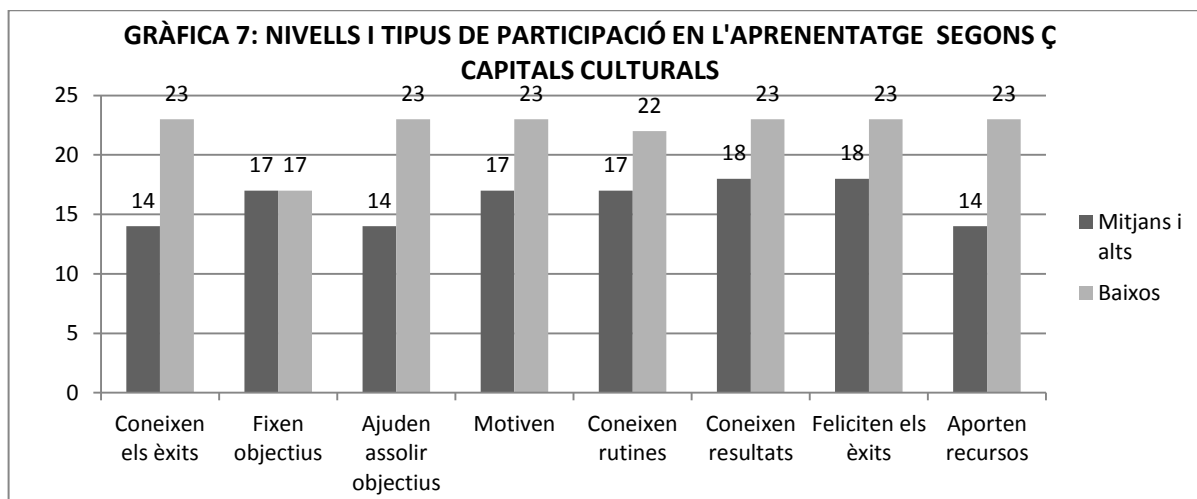
A continuació trobem la gràfica número 6 on analitzem el grau de seguiment i participació de les mares en el procés d'aprenentatge, per tal d'aproximar-nos al model d'implicació que exerceixen.



Font: elaboració pròpia

El grau de seguiment s'ha calculat atribuint un valor a cadascuna de les respostes. Així s'ha puntuat Sempre = 3, Alguna vegada = 2, Gairebé mai = 1, Mai = 0. El valor màxim és 24, el valor mínim 0 i el valor mitjà és 20,3. A la gràfica s'observa el nombre de casos que han obtingut una determinada puntuació.

A partir d'aquesta gràfica observem que en general aquestes mares presenten un elevat grau de participació i implicació en l'educació dels seus fills. De fet, observem que s'ha obtingut una mitjana de 20,3 punts sobre 24, i per tant, es tracta d'una puntuació bastant elevada. A més, destaquem que només 5 de les 14 mares se situen per sota de la mitjana obtinguda, doncs, la majoria de les mares se situen per sobre d'aquesta elevada mitjana. Malgrat que a trets generals ja s'observa aquest nivell de participació hem volgut desenvolupar una anàlisi més profunda i qualitativa, partint de la combinació de les puntuacions obtingudes en els diferents ítems i les respostes obertes corresponents. Per tal de fer-ho de forma clara i entenedora partirem de tres grans blocs: objectius, motivació i recursos, i èxits.



Font: elaboració pròpia

El grau de seguiment s'ha calculat atribuint un valor a cadascuna de les respostes . Així s'ha puntuat Sempre = 3, Alguna vegada = 2, Gairebé mai = 1, Mai = 0. El valor màxim és 24, el valor mínim 0 i el valor mitjà és 20,3 . D'aquesta manera hem obtingut una puntuació en funció dels capitals culturals calculats sobre un màxim de 18 punts pels capitals culturals alts i mitjans (6 respostes) i un màxim de 24 punts pels capitals culturals baixos (8 respostes).

En primer lloc, pel que fa als objectius que les mares es proposen i com els fixen podem dir que majoritàriament afirmen que fixen habitualment objectius als seus fills i filles. Tot i això, al llarg de les respostes s'observa majoritàriament que es plantegen objectius generals en relació als estudis dels seus fills i filles, principalment demanen que obtinguin bones notes. No obstant això, destaquem que les mares amb nivells culturals mitjans i alts donen més importància als objectius, i per aquest motiu els estableixen i revisen amb més regularitat, tal com hem vist a la gràfica anterior. De fet, es mostra una intenció del seguiment diari i progressió en aquelles assignatures que mostren més dificultats. Podem tenir present la visió de Fatima (35 anys, Universitat S.F) la qual explica que per ella l'objectiu principal és la millora i l'esforç per treballar amb constància per part de les seves filles, i no tant les notes que obtenen.

En segon lloc, quant a la motivació i recursos que es proporcionen per assolir aquests objectius fixats, destaquem que són elevats per part de totes les mares del col·lectiu. Per una banda, podem dir que en relació als recursos, les mares marroquines exposen que compren i ofereixen als seus fills i filles material escolar fungible divers, així com llibres, ordinadors, i un espai per desenvolupar les tasques escolars. De fet, podem dir que els hi proporcionen tot allò que necessiten per fer-ho, tot i que la qualitat i quantitat varia en funció de les possibilitats econòmiques de cada família.

Tot i això, de nou s'aprecien diferències segons els capitals culturals en el proveïment d'aquests recursos. De fet, les mares amb els capitals culturals més baixos, tal com s'aprecia a la gràfica número 7, destaquen positivament en l'aportació d'aquests recursos. Així trobem experiències com la de Somaya (29 anys, Secundària Obligatòria) que proporciona activitats de reforç al seu fill amb

un mestre particular per millorar en aquelles àrees que mostra més dificultat, i també demana al seu fill jugar als escacs per tal d'afavorir la seva concentració. A més, altres mares amb baixos capitals culturals donen també importància a aquest fet de remetre a altres adults de la comunitat que puguin ajudar als seus fills. Podem entendre que en aquests casos necessiten recórrer a altres recursos per tal que algú les ajudi arribar allà on elles consideren que no poden.

Per altra banda, en relació a la motivació podem dir que totes les mares indiferentment del capital cultural mostren elevades taxes de motivació als seus fills. Malgrat tot, cada mare mostra estratègies diverses amb els seus fills. Així trobem que algunes de les dones fan referència a incentivacions a partir de futures recompenses i premis materials. N'és un exemple les paraules de Laia (43 anys, Universitat) *"Para motivarlos les regalamos cosas pequeñas."* També trobem altres formes de motivació com la de Latifa (39 anys, Universitat S.F) que motiva a la seva filla assistint a una ludoteca per tal de fer activitats juntes i amb altres pares.

Cal afegir que també majoritàriament les dones entrevistades motiven a partir de la conversa on expressen la importància dels estudis i el seu esforç amb arguments diversos com per un millor futur professional, a la millora de la seva persona, etc. Així trobem diversos d'exemples com l'experiència de Jenef (45 anys, Secundàries Obligatoria) que explica que motiva dient que és quelcom pel seu bé, ahora que li dóna molts ànims i afecte; també l'experiència de Fatima (35 anys, Universitat S.F) que anima a la seva filla a continuar esforçant-se buscant la manera perquè estimi l'assignatura; o fins i tot les paraules de Somaya:

"Es mejor hacerlo y hacerlo bien. Y quitarlo de encima, luego llegas al día siguiente y te dice la profesora que ostia que bien, te vas a sentir bien, porque los demás si lo hacen bien... los compañeros no son más listos que tú, ellos se implican. (...) nadie es mejor que el otro sino las ganas que tú le pongas." (29 anys, Secundària obligatòria)

En tercer lloc, ens centrem en el coneixement, revisió i reforç dels èxits assolits que fan les mares. A la gràfica 7 observem que totes afirmen conèixer els èxits i resultats acadèmics dels seus fills. Tan és així que les mares entrevistades mostren que coneixen els èxits, les rutines i resultats a través del diàleg i la conversa diària així com a través de la relació amb el professorat (agendes, reunions, trobades diàries). Cal destacar però que les mares amb nivells culturals més alts mostren que coneixen i celebren els èxits diaris amb més freqüència. Com a tall d'exemple trobem l'experiència de les següents mares:

Sara: *"cada trimestre me llega la carta... esto leer mi marido porque es catalán. Y él me explica si está bien o está mal. (...) si hay algún problema yo hablo con ella y le digo mira tu maestra ha puesto esto, esto y esto. Porqué tu no ir bien?"* (41 anys, Secundària obligatòria)

Fatimali: *"Cada trimestre me da las notas y yo las miro. Le digo muy bien porque tienes buenas notas, estoy contenta. Ella es muy buena estudiante, yo me alegro mucho porque le gusta estudiar."* (33 anys, Secundària Obligatoria S.F)

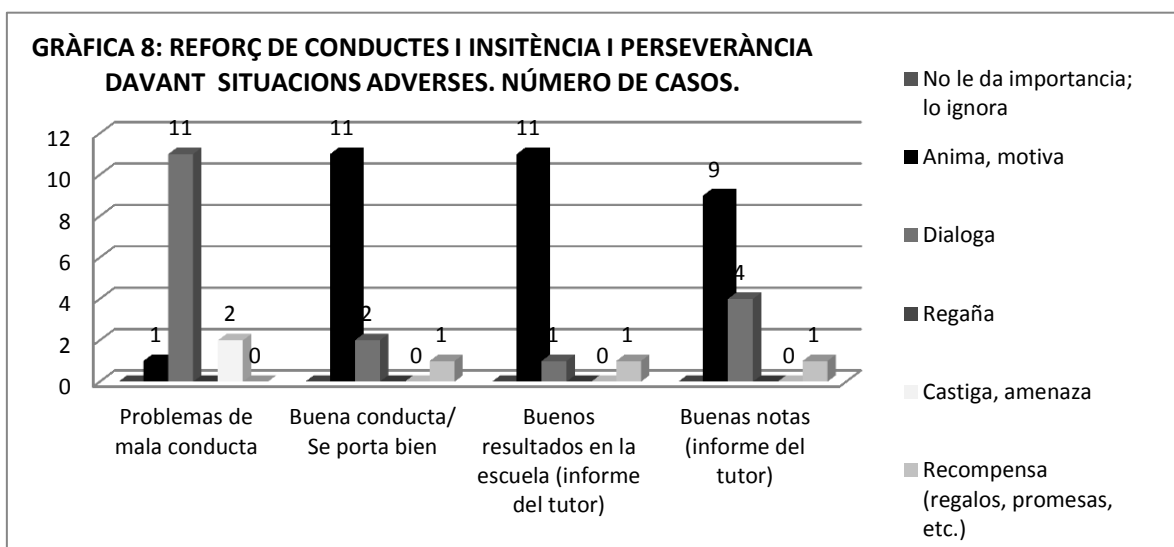
Halima: Explica que del primer que parlen cada dia al sortir de l'escola és sobre les notes, els exàmens, les activitats, etc. (41 anys, Secundaria Postobligatòria)

Fátima: Explicita que coneix el seus èxits a través de la conversa diària amb la filla així com a partir de la comunicació setmanal amb el professorat via on-line. A més, cada trimestre reben les notes, s'asseuen i miren cada matèria conjuntament, comentant els punts bons i els errors. "Y desde ahí estamos trabajando y preparando el próximo trimestre para arreglar los fallos." (35 anys, Universitat S.F)

També podem destacar el diàleg que les mares estableixen habitualment davant les situacions adverses com els possibles problemes de conducta.

Somaya: "Me enfado si él no me lo dice y me tengo que enterar por los demás. Tenemos este trato. Si me lo dice, hablo y dialogo con él. Antes lo castigaba, ahora hablamos y lo dejo que reflexione para que aprenda a darse cuenta y entre en razón." (29 anys, Secundaria Obligatoria)

Fatima: "Hablas con ella e intentas averiguar el problema y hacerlas querer la asignatura, porque si no le gusta la materia no puede mejorar. (...) Sobre todo cuando me hacen firmar los exámenes veo que los errores e intento trabajarlos el día mismo e corregirlas. Cuando les dan los exámenes no lo corrigen y me gustaría que la escuela tuviera esta pedagogía. No sólo quedarse con el resultado, trabajar conjuntamente con los fallos." (35 anys, Universitat S.F)



Com a recurs de reforç de conductes positives trobem destacable la felicitació i motivació en vers els èxits i bons resultats. Així com destaquem una alta presència dels gestos d'estima i de petits regals, tal com ens expliquen les diferents mares a continuació:

Fatima: "Vienen contentas y entonces sé que tienen una buena noticia sobre las notas. Si sacan buenas notas, los primero los abrazo y les doy cariño y les doy mis felicitaciones, y para mí no hay mejor que esto porque se ponen contentas cuando las felicito." (35 anys, Universitat S.F)

Fouzia: *"Sí, yo siempre le compro cosas a ella, digo como has sacado buenas notas mira te he comprado esto. Yo le voy chantajeando para que siga así. Normalmente no tengo problemas con ella."* (35 anys, Universitat)

Gemma: *"Me pongo contenta y le compro lo que me piden. Me quedo contenta y orgullosa de ella"* (35 anys, Secundaria obligatòria S.F)

Latifa: *"la abrazo y la beso, no siempre le compro regalos"* (35 anys, Universitat S.F).

Per acabar, ens centrarem en els models d'implicació parentals de Martínez-Pons (1996) exposats en el marc teòric (Modelat, estimulació, facilitació i recompensa). A partir dels resultats observats i analitzats anteriorment podem constatar que les mares marroquines presenten principalment estils d'implicació modelats i de facilitació. Per una banda pensem que es dóna principalment el modelat, ja que com hem observat motiven l'aprenentatge, fixen objectius i utilitzen estratègies per assolir-los, així com revisen els resultats obtinguts. Tot aquest acompanyament fa que els infants adquireixin models a imitar que després els permetin autoregular-se. Per altra banda, no podem oblidar el model de facilitació o ajuda. Tal com hem observat amb anterioritat, aquestes mares aporten constantment recursos per tal que els seus fills assoleixin els objectius i puguin autoregular-se.

Podem afegir inclús la classificació establerta per l'autor Esteve Rodrigo (2004), esmentada prèviament al marc teòric. Recordem que es tracta d'una implicació parental baixa o alta en funció de les seves reaccions en relació a la proximitat de les conductes i als comportaments dels fills i filles vers les normes del funcionament familiar. Així doncs, aquestes variables ens fan considerar aquestes mares com a altament implicades en el procés educatiu dels seus fills, ja que les mares ofereixen mostres d'afecte, satisfacció i estima quan el comportament s'adequa a aquestes normes; en canvi quan es produeix un comportament inadequat a les normes establertes recorren al diàleg, al raonament i la negociació, tal com hem vist anteriorment.

7. Conclusions

A tall de conclusió, podem dir que gràcies a la realització d'entrevistes amb una visió qualitativa hem pogut conèixer més i millor la realitat d'algunes mares del col·lectiu marroquí, tal com ens proposàvem amb els objectius inicials. De fet, amb la investigació desenvolupada hem pogut indagar amb profunditat en la realitat familiar i educativa que viuen, cosa que ens facilita l'apropament a aquest col·lectiu.

Pel que fa a les conclusions més concretes extretes de l'anàlisi desenvolupada, podem destacar diferents descobriments. Primerament podem dir que es tracta de mares amb un alt desig de continuïtat dels seus fills en els estudis per unes bones oportunitats laborals. De fet, moltes d'elles parlen d'una visió de futur basada en professions reconegudes i valorades socialment. Tot i això, la realitat viscuda, especialment per les mares amb capitals culturals baixos, fa minvar aquests somnis dipositats, i que situïn les seves expectatives reals en nivells inferiors.

En segon lloc, a partir dels resultats obtinguts constatem que les mares amb capitals culturals més elevats fomenten en major mesura l'aprenentatge en els diferents camps que enriqueixen l'individu i no només en l'àmbit escolar, tal com fan les mares amb capitals culturals baixos. Així, observem que les primeres motiven altres activitats d'aprenentatge que no només es basen en la lectura de llibres, sinó que van més enllà de la realitat escolar com la discussió de temes variats, la realització d'esports i l'assistència a activitats culturals.

En tercer lloc, constatem que majoritàriament les mares marroquines entrevistades valoren positivament la relació amb el professorat. De fet, consideren que la relació que s'estableix és important i necessària, i així ho demostren amb el contacte freqüent amb el professorat. Destacant així, un elevat grau de compromís per part d'aquest col·lectiu.

Cal afegir, que les mares marroquines exerceixen un grau elevat d'intensitat en el suport i ajuda en els estudis dels seus fills i filles, i que per tant recolza la idea que existeix un alt grau de compromís per part d'aquestes, tal com esmentàvem, independentment del seu capital cultural. No podem oblidar que observem que aquestes mares segueixen i revisen les tasques escolars que desenvolupen els seus fills i filles amb molta freqüència, així com gestionen el temps que han de destinar-ne. A més, avaluen el que no està funcionant alhora que proporcionen ajuda, recursos i assessorament per tal de trobar-ne solucions, i fins i tot, motiven i transmeten interès amb tenacitat als seus fills i filles per l'estudi.

En quart lloc, considerem que es tracta d'un col·lectiu que majoritàriament centra els seus objectius en el rendiment, ja que focalitzen principalment la seva mirada a l'obtenció de resultats acadèmics. No obstant això, no podem deixar de banda que les mares, especialment aquelles amb capitals culturals més elevats, valoren l'esforç i el treball constant. A més, aquestes mares atribueixen gran importància a l'educació com a mitjà per cultivar la persona i dediquen temps amb els seus fills per millorar les competències que consideren importants.

En cinquè lloc, podem dir que es tracta de mares amb una actitud d'adhesió a l'escola, ja que les mares mostren tant una alta percepció d'instrumentalització de l'escola com una alta identificació amb la cultura escolar. De fet, tal com hem destacat anteriorment existeix un elevat grau de compromís per part d'aquestes mares, així com un alt acompanyament de les tasques escolars a casa i un alt l'interès per conèixer la visió del professorat.

Un altre aspecte a destacar és que, en conseqüència amb aquesta actitud d'adhesió vers l'escola, trobem que les mares entrevistades presenten un elevat grau de participació i implicació en l'educació dels seus fills. Tant és així que proporcionen recursos als seus fills amb un grau bastant elevat, especialment les mares amb nivells culturals més baixos. També, observem un alt grau de motivació vers l'estudi per part d'aquestes mares, a partir de la conversa on expressen la importància dels estudis i el seu esforç amb arguments diversos.

A més, considerem que també es veuen implicades quan mostren tenacitat vers la finalitat d'assolir els objectius educatius plantejats. No obstant això, destaquem que les mares amb nivells culturals elevats en donen més importància, i per aquest motiu els estableixen i revisen amb més regularitat. Fins i tot, en relació al coneixement, revisió i reforç dels èxits assolits podem dir que es dona també en un alt grau, un fet important en relació a la implicació. Destaquem l'ús del diàleg, especialment davant les situacions adverses, i la felicitació i motivació a partir de mostres d'afecte i regals pel reforç de conductes positives com els bons resultats. Cal destacar però que les mares amb nivells culturals més alts mostren que coneixen i celebren els èxits diaris amb més freqüència.

En darrer lloc, i pel que fa als models d'implicació parentals observats constatar que les mares marroquines presenten principalment estils d'implicació modelats i de facilitació, ja que com hem observat motiven l'aprenentatge, fixen objectius i utilitzen estratègies i ofereixen recursos per assolir-los, així com revisen els resultats obtinguts.

Per acabar, com hem vist hem pogut assolir els objectius inicials sobre l'anàlisi de la implicació de les mares marroquines en l'educació dels seus fills i la relació que s'estableix entre aquesta implicació i els capitals culturals de les mares. Tant és així que, amb aquesta investigació hem constatat que el grau d'implicació d'aquestes mares és elevat en molts dels àmbits com les expectatives, els objectius, el suport i la motivació. A més, hem constatat algunes diferències en funció dels capitals de les mares en algunes de les variables que expliquen els models d'implicació, però no en els graus d'implicació que exerceixen. En altres paraules, hem observat formes diferents d'implicar-se segons els capitals culturals, i tot i així, no hem pogut verificar una relació directa entre els graus i models d'implicació i els capitals culturals de les mares. Cal tenir present les limitacions d'una mostra tan reduïda, per tant considerem que per arribar a aquesta verificació caldria una ampliació de la mostra amb l'estudi de més casos.

Així doncs, podem dir que a través del desenvolupament d'aquesta investigació hem pogut descartar les hipòtesis establertes inicialment. En aquest cas no podem afirmar que es produeixi una influència directament proporcional entre el grau d'implicació de les mares i el capital cultural institucional d'aquestes. Tot i això, considerem que el nivell d'implicació d'aquestes mares es tradueix en el foment d'aptituds i habilitats concretes en l'educació dels seus fills i filles que determinaran una alta motivació i autoregulació d'aquests, i conseqüentment influirà positivament en els seus resultats acadèmics i èxit educatiu.

[8. Referències bibliogràfiques](#)

Alcalde, R (2012) *Educando desde lejos. La implicación parental de las madres dominicana emigrantes*.

Alcalde, R. (2012) *La recompensa del esfuerzo: estructuras de implicación educativa de las familias inmigrantes dominicanas y efectos en la motivación y autoregulación del estudio como claves del éxito*. Informe de investigación. Proyecto financiado por Institut d'Estudis Catalans y el dominican Studies Institut.

- Aparicio, R. i Tornos, A. (2006). *FILLS de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Bourdieu, P. (1983) *Poder, Derecho y clases sociales*. Descleé, 131-164.
- Bourdieu, P. (1997) *Capital cultural, Escuela y Espacio Social*. Siglo XXI Editores.
- Bronfenbrenner, U. (1989) Ecological systems theory: *Annals of Child Development*. Nº75.
- Ejbari, N. (2013) *El rol de la familia en la educación de los hijos antes y después de la migración*. Tesis doctoral. Universidad de Almería. Directora Soriano, E. Consultat el 22/03/15 a l'enllaç: <https://books.google.es/books?id=u7zoAwAAQBAJ&lpg=PA137&ots=bHz0pwh1-K&dq=madres%20marroquies%20educacion&hl=es&pg=PA137#v=onepage&q=madres%20marroquies%20educacion&f=false>
- Elosegui, K. i Etxeberria, F. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- Enguita, M. (1988) *El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa?* Política i sociedad. Revista de la Universitat Complutense, nº1.
- Escaño, J. i Serna, M. (2001) Motivar a los alumnos y enseñarlos a motivarse. Revista Aula de Innovación educativa. Nº 101. (versió electrònica) Recuperada el 20/02/2015 a l'enllaç: <http://www.grao.com/revistas/aula/101-motivacion-escolar/motivar-a-los-alumnos-y-ensenarles-a-motivarse>
- Espitia, R. Montes, M. (2009) *Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores en el barrio de Costa Azul de Sincelejo (Colombia)*. Investigación y desarrollo. vol. 17, nº1, 85-105. (versió electrònica) Recuperada el 20/02/2015 a l'enllaç: <http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v17n1/v17n1a04.pdf>
- Esteve Rodrigo, J. (2004) *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes*. Servicio de publicaciones, Jaén.
- Generalitat de Catalunya (2015): *Direcció General per a la Immigració*. Departament de Benestar i Família. Barcelona. Consultat el 23 de Març del 2015 a l'enllaç: http://benestar.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicos/05immigracio/perfils_demografics/PERFIL_Paisos.pdf
- González-Pineda, J. (2003) *Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico*. Psicothema, Vol. 15, nº3.
- González, V. i González-Pineda. (1996) *Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar*. Psicothema, Vol. 8. nº1.
- González-Pineda, J. et al. (2002) *Inducción parental a la autoregulación, autoconcepto, y rendimiento académico*. Psicothema, Vol. 14, Nº. 4, 853-860.
- Llorent, V. i Jiménez, E. (2002) *Sociedad, educación e identidad cultural en marruecos: familia e infancia*. Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación, 45-64.
- Llorent, V. i Terron, T. (2013) *La inmigración marroquí en España: Género y educación*. Estudios sobre educación. Vol. 23, 37-59.

Martínez-Pons, M. (2001) *Test of a Model of Paternal Inducement of Academic Self-regulation*. The journal of Experimental Education, nº64. 213-227.

Molero, D. (2003) *Estudio sobre la implicación de las familias en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje*. REOP, Vol 14, nº 1, 61-82.

Montes, A. (2012) *La implicación parental y su relación con el éxito educativo*. Estudio de la segunda generación china en España. Treball de final de grau.

Suárez, C. i Suárez, M. (2003) *La infancia de la inmigración*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

9. Bibliografia consultada

Alcalde, R. (2011). Apunts de l'assignatura: Context social i gestió escolar. Cerdanyola del Vallès. Universitat Autònoma de Barcelona.

Carbonell, F. (2000). *Educació i immigració: Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Editorial Mediterrània. Consultat el 23 de Març del 2015 a l'enllaç: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/305.pdf>

Terrón, T. (2008) *La perspectiva de las madres marroquíes sobre la educación de sus hijos e hijas en huelva y en las zonas de origen*. Revista Española de Educación Comparada, nº14, 103-135.

Generalitat de Catalunya (2002) *Estudi sociològic sobre valors i actituds de la societat catalana i la família*. Departament de Benestar i Família. Gama.SL: Barcelona, España.

Pereda, C. Prada, M. Actis, W. (2003) *Alumnas y alumnos de origen extranjero: distribución y trayectorias escolares diferenciadas*. Cuadernos de pedagogía. Nº326. 63-68.